

第二外国語としてのドイツ語

——その危機的状況をいかにして乗り切るか——

杉 浦 忠 夫

まえがき

我が国の大学における第二外国語の危機は、かなり以前からささやかれていたが、近年その声はますます鋭さを増してきた。とりわけドイツ語について言えば、昨年5月、日本独文学会の有力三氏による共同執筆論文「日本におけるドイツ語教育の状況をめぐって（『ドイツ語教育部会会報・30、1986』（別冊）が公表されたのを機に、ドイツ語教育論がにわかに高まりを見せるに至った。三氏の提案するドイツ語授業規模縮小論（その骨子はドイツ語授業の「健全な規模縮小」、つまり「ドイツ語授業を必修から外す、すなわち第二外国語を選択に委ねる」ことにある）は、ドイツ語教員のあいだにさまざまな反響を引き起こし、その波紋はまだ終わっていない。

周知のように、第二外国語の危機は大学の大衆化とともに始まった。大学大衆化の行き着くところ、我が国の大学もまた、マーティン・トロウの言う「ユニヴァーサル型教育システム」、ないしクラーク・カーの言う「マルチヴァーシティ multiversity」の段階に近づきつつあり、今やわれわれは「教育過剰 overeducated」とも「学生消費者主義 student consumerism」とも呼ばれる時代に際会している。教場に入れば、安逸享楽志向にどっぷり漬かった不本意就学者の大群が所在なげに坐り、私語を絶やすことなく虚ろな目で聞くともしに壇上の教師を眺めている。このような教場風景は当今の大学のどこにでも見られる珍しくも何ともない、ごく普通の光景なのだ。

ドイツ語は多くの大学で、第二外国語の一つとして選択必修科目に位置づけられているが、この場合とても事情に変わりはない。初めのうちこそ珍しさも手伝ってか、未知の言語と異質の文化に触れることへの好奇心からか、新入学生は初々しい気分で複雑な文法規則の暗記に精出し、読解に挑戦しはするが、最初の夏休みが終って学園に再登場するころは、新入学生もすっかり日本的大学生に変貌して、もはや初期の知的好奇心も情熱も影をひそめる。そしてその後の一年半の学習期間は、共同執筆者三氏ならずとも、ドイツ語担当者なら誰しも等しく感ずるであろう、あの大がかりな時間の浪費に満たされる。

新制大学発足以来40年⁽¹⁾、その間第二外国語は、一般教育とともにその履修の意義、学習効果、そして存廃の是非をめぐる、教授者側からも各界各層からも厳しい批判にさらされ続けてきた。「実用にも役立たなければ教養の足しにもならない」「ルーチン化された時間の浪費」「2年間の苦行が終ればあとは忘れ去られる無駄な授業」「語学教師の失業回避のためだけの救済措置」などなど、数え挙げれば切りのないほどの非難罵声の類いが、とりわけ第二外国語の在り方や第二外国語の担当者に浴びせかけられている。非難罵声とは言うが、実はどれもこれも多くは事実を言い当てているのであって、そうとは知りつつもそれらの非難の声に正面切って立ち向かえるだけの確たる外国語教育理論は、見渡したところ残念ながら見当たらないというのが現状のようだ。教場での実状からしても、現実面におけるドイツ語の使用価値・適用範囲の著しい減退ぶりを見るにつけても、必修選択ドイツ語授業の自由選択への科目変更もやむなし、と心の中では納得しながらも、大方のドイツ語教員はまだ割り切れぬ何かに戸惑っているのかもしれない。

では三氏提唱のドイツ語授業縮小論に全面的に同調できるかという点、これがまたとても同調できるものでもない。第一、提案のドイツ語授業の「健全な規模縮小」論が、「将来ドイツやドイツ語と係わり合いをもつこともないであろう学生」相手の授業形態に対する嫌悪感やその不毛な結果への慨嘆といった現実的理由に基づくだけで、とり立てて高邁な教育理論や識見から成り立っているとは思われないからだ。またドイツ語授業を自由選択科目に移行すれば、

健全でインテンシヴな授業が可能になるだろうと楽観するが、ドイツ語が自由選択科目に移行すれば、そのとたんに履修者数が大幅に激減することが必至であるにかかわらず、「教員数はそのまま」と、これまた楽観的予想を下し、履修者数激減に伴って予想される教養課程ドイツ語教員の去就については一言も触れない。ざっとこれだけをみても、何が一体「健全な」規模縮小なものかと反論を誘う内容を、この論文はもっている。

第二外国語のドイツ語授業が縮小されれば、ドイツ語を必修第一外国語とするドイツ語ドイツ文学・文化専攻の学生を担当する教員にしてみれば、所属学部の他学科ないし他学部他学科の第二外国語授業担当の負担から解放され、そのぶん専門課程の授業に全力投球できるわけだから、第二外国語授業の縮小になんら痛痒を感じずに済むことだろう。「健全な規模縮小」の「健全」なる所以である。だが一方の縮小論者にとって「健全な規模縮小」が、他方にとって職場喪失という「不健全」な事態の招来を意味するとなると、三氏の所論に俄に同調できなくなる機運が盛り上がってくるかもしれない。何人も自分の首を括るような論理に身を寄せることはいさぎよしとしないだろう。三氏提唱のドイツ語授業縮小案は、教養課程ドイツ語教員の職場離脱を促す暴論であるという立場からの反論に、防戦を強いられるだろう。いかんせん三氏は教員であって「教員数はそのまま」を保証できる立場にはないのである。この種の反論をも含め、おそらく今後、個々のドイツ語教員のさまざまな立場と論点から、三氏共同論文への風当りは強くなることであろう。

1

40年前、戦後学制改革によって新制大学が発足した当初には、英語と英語以外の未修外国語との二外国語必修は、高等教育を高等教育たらしめる自明の前提として理解されていた。「大学設置基準」の前身である大学基準協会制定の「大学基準」が、二外国語修得16単位を明記した背景も、同上の前提を基礎にしていたことだった。

しかしその当時、新制大学の創設という占領下の急を要する教育改革に直面

したために、新たに再編統合さるべき高等教育諸機関のうちには、教育条件未整備のまま、その後の「大学設置基準」の認める「特別の事情」に準拠して、一外国語（英語）８単位修得で大学卒業の要件を充たすところが相当数あった。それには、我が国の戦後教育改革の原典となった「アメリカ教育使節団報告書」のなかの一章「高等教育」が、一般教育の導入や高等教育の水準向上や職業教育の拡充などに積極的な示唆・提言を盛り込んでいたものの、こと外国語教育については何一つ言及することがなかったからかもしれない。

しかしそのような状況下にあってもなお、新制大学創設当初には、英語以外の外国語とくにドイツ語の学習がもたらす教育効果（知的な思考訓練、異文化に触れての視野の拡大等々）への信頼なり期待なり（「教養主義の残滓」と否定されそうな）が、教授する側にも学習する側にも、いわば共通の精神的背景として残っていたように思う。占領下の教育政策への無言の抵抗などというのではなく、英語以外の未修外国語の学習のもたらすある種の知的雰囲気身に寄せてみたいという願いからのことであつたろう。ドイツ語について言うなら、敗戦国ドイツの戦時下の犯罪行為の数々が次々に明るみに出され、過去のドイツ文化のマイナス面が指弾されながらも、（これまたロマンチックなドイツ幻想かどうか）ドイツ語履修者が大幅に減小する事態は生じなかった（教員数に合わせた履修者数だとの反論も予想されそうだが）。

ロマンチックなドイツ幻想と教養主義的ドイツ観に捉われ過ぎていたのだと人は難ずるが、むしろ「幻想」あればこそドイツ語の授業と学習に熱気がこもり、敗戦直後の暗澹たる時期を乗り越えることができたのではなかったろうか。あの時代、つまり敗戦直後から新制大学成立に至る時期に初めてドイツ語を学んだ旧制度下の高等学校・大学予科の生徒たち（実は筆者もその一人だった）や、新制大学草創期の学生たちは、確かにロマンチックなドイツ幻想の残滓に捉われていたと言うかもしれないが、少くともあの頃の学生・生徒たちにして、ドイツ文化が敗戦日本の復興の原動力たり得るなどとは誰一人思ってもいなかったはずである。

しかし「幻想」というも、それが「血と土」の神話のような誇大妄想に類す

るものではなく、人間の教育に関わる文化的なものであるなら、返って青年特有の覇気として認められていいのではないだろうか。ひるがえって、現在のドイツ語の授業のみならず、すべての教科の授業に、いかなる意味でも活気を見出すことができないのは、幻想を抱くことはおろか、意欲も抱負も喪失してしまった青年たちの意識の反映ではないのだろうか。

敗戦後3年半を経たのちに発足した新制大学草創期には、以上のような精神風土からしても、外国語を異文化間のコミュニケーションの手段として理解する基盤はまったくなかった。とくにドイツ語の場合、西欧文化の吸収と人間陶冶を可能にする教養語として理解する傾向が、依然として根強かった⁽²⁾。占領下という特殊な条件のもとで、新制大学は驚くほどの短期間に実現されねばならなかった。そのため、新しい大学制度のも とでの外国語教育については、その在り方の模索も検討も過去の反省もいっさい取り上げられる暇もなかった⁽³⁾。こうして新制大学の外国語教育は（英独仏等を含めて）旧制度の遺産をそっくりそのまま背負い込んだまま、いわば見切り発車の形で発足せざるを得なかったのだ。現在見られるような第二外国語の危機的状況の根源は、どうやらこの辺に胚胎しているのではないだろうか。

2

話題の論文の共同執筆者三氏（轡田、三島、上田）は、人も知る日本独文学会きっての俊秀と謳われた現職のゲルマニストであり、それだけに三氏が然るべき論拠に立ち、確たる教育理念に基いて共同戦線を張るならば、その論理展開がそれなりに反響・波紋を巻き起こすであろうと想像しても不思議はないであろう。現場体験を唯一の頼りに、それにささやかな教育観・言語観で味付けた凡百の語学談議に比べれば、「別冊」と銘打った当論文の方がはるかにそれらを上回る内容と説得力をもつであろう、今後のドイツ語教育のあり方を模索するための出発点を提供してくれるであろう——、おそらくそう人は期待するかもしれない。だが期待したとすれば、その期待は残念ながら打ち砕かれる。

明治以降の日本近代化に果したドイツ語・ドイツ文化の歴史的記述にしても、格別目新しい創見は何もなく（むしろ、なくもがなの記述と言ってよからう）、ドイツ語授業の現状認識にしても、普通のドイツ語教師であれば日常的に体験ずみ承知ずみの月並みのものでしかない。ドイツ語授業の「健全な規模縮小を実現するためには、高度の政治感覚と繊細な配慮を必要とする」、と大見得を切りながら、縮小後の小人数クラスの授業は「インテンシヴなドイツ語授業が可能になろう」と樂觀的に言及するだけで、縮小後の事後措置への「繊細な配慮」はどこにもみられず、大学政策上の「高度な政治感覚」を支えるはずの大学関係要綱・基準についての知識は皆無に等しい。論理的検証を経ぬままに規模縮小に直行し、「結語」でコミュニケーション・ドイツに寄せる大合唱で幕が下りる。これで「健全な規模縮小」「ドイツ語授業を必修から外し、選択に委ねる」との託宣が下っても、誰も信じないだろう。「縮小」「選択への移行」もやむなしと納得させる論理性が何一つないからなのだ。その最も顕著な例の一つが、現在の大学制度の拠って立つ規準・要綱に関する恐ろしいほどの蒙昧ぶりである⁽⁴⁾。

およそ現職の大学教員の大学教育論議にして、これほど現行大学制度に関する粗雑極まる知識をもって書かれた論稿は今どき誠に珍しい。「現状の制度的枠組み」などということばを持ち出して何やら説明を試みるが、驚くなかれ、「大学設置基準」すら読んだ形跡すら認められないのだ。その証拠に、三氏は日本の大学生にはドイツ語が必修として課せられているのだと思い込んでいるのだ。そしてこの事実誤認が「ドイツ語授業を必修から外して、選択に委ねる」という文言に連なるのである。

三氏は「現状のあるがままの制度的枠組み」として、日本の大学生は前半の二年間に二外国語を必修として履習しなければならない、と「具体的な授業の日常的な実情」を紹介する。三氏の考えでは、日本の大学のドイツ語は、西洋中世紀の大学におけるラテン語並みなのだ。「ドイツ語教育は大学の不可欠の構成要素であって、いわば *conditio sine qua non* であり、ドイツ語教育は、生物にとっての水や空気と同様、大学キャンパスにつきものである」。な

んと、三者は「結語」で日独両国語による「均衡のとれたコミュニケーションが成立する」ことを祈念するのだが、すでに序説の部分で完全に事実と反する情報をドイツ人たちに向かって伝達するのである⁽⁵⁾。

卒業要件としての二外国語必修というのは、「向上基準」(accreditation)としての「大学基準」の要望事項であって、「最低基準」(chatering)としての「大学設置基準」(文部省令)は、卒業要件に含まれる外国語科目としては一外国語8単位を認めるだけである。従って学生に課する外国語が二外国語であるか、一外国語であるかはまったく個別大学・学部の特決事項である。また二外国語必修を卒業要件とする大学が、何語を第一外国語(必修科目)に、何語を第二外国語(選択必修科目)に選ぶのかの決定は、これまた個別学部・学科の教育方針によることである。例えば独・仏・中・露・西などの言語・文化を専攻する学科(文学部ないし外国語学部)に属する)であれば、独・仏・中・露・西語を第一外国語に、英語を第二外国語とするが、これら少数の外国語・外国文化専攻以外の学部・学科は、おしなべて英語を第一外国語に、その他の独・仏・中・露・西語などを第二外国語とするのが普通である。本論文の共同執筆者に不快感を与えるドイツ語授業は、従ってドイツ語ドイツ文学・文化専攻以外の学科の学生が、選択必修外国語科目として履習する第二外国語としてのドイツ語のクラスのことなのである。

事実誤認と勝手な思い込みにもまして目立つのは、カリキュラム用語の無知と誤用である。三氏提案の「改善のための提案」の骨子は、繰り返しになるが「ドイツ語を必修から外す、すなわち第二外国語を選択に委ねる」ことにある。提案者の意図を汲んで正しく読み変えれば「ドイツ語を、“選択必修科目”から“自由選択(随意)科目”に変更する」ということではないか。(その際、自由選択科目に変更されたドイツ語がどの科目群に組み込まれ、また卒業に必要な単位に算入されるのか算入されないのか、算入されるのであれば——例えば一般教育36単位のうちの代替可能な12単位のうちに——修得単位数の上限は何単位か、等々が記載されなければ無責任のそしりは免れない。

このような欠陥は、おそらくドイツ語授業の改善を優先させるに急なあま

り、大学教育全体のなかでのドイツ語教育という視点がすっぱり欠落してしまっていることの結果であろう。ドイツ語授業改善のための「提案」と「根本理念」を示せばいいのであって、些事に拘泥する要はないとの反論が予想されるが、それならそれで次のように答えるであろう。その提案が何であれ、カリキュラム改訂に関わる問題提起であるなら、現行大学制度に関する事実誤認と用語の混乱に基く限り、その提案が支持・同調を求めることは絶対に無理であると（「根本理念」については後述）。

3

大学教育に関わる論議を展開する場合に、大学の設置を可能ならしめる基準・要綱の類いの軽視は、少なからぬ不信と弊害をもたらすが、しかしそれにもまして、授業科目の新規措置の提案（この場合、ドイツ語科目の縮小）に伴う事後措置を放置しておくとなると、その罪は決して少くない。

少くとも表面的に見る限り、ドイツ語授業の規模縮小論は、それがドイツ語教員自身の提案であるという点からしても、思い切った勇気ある所信表明とみられるだろう。ドイツ語授業の改善のためとあるならば、担当時間数の減少も厭わないというのだから、一読する限りでは、自殺行為をも顧みない勇敢な提案と受取られるかもしれない。そのうえ三氏は、ドイツ語授業を縮小し、小人数クラスの充実した授業が可能となったあかつきには、ドイツ語教員は「専門諸学科に対して補助的な地位の甘受も辞さない」覚悟を持たれたし、と要求するのだ。

「学生数は減少し、教員数はそのままで、現状よりも小さなクラスをもつことで、よりインテンシヴなドイツ語授業が可能になろう。さらに授業内容の多様化ができるであろう」。授業規模の縮小と小人数クラスの出現にバラ色の夢を託し、“Bildungseuphorie”に酔いしれながら、自信満々でこう語る。「私たちの提案は、さしあたり抽象的な表現をとっているが、具体的な実践に移しうるものである。」そして最後に、この「提案を実現に近づけるためには、なお多方面からの批判ならびに意見が必要である」と、しきりに実現の可能性をチ

ラつかせながら、その所信表明を締めくくる。

ドイツ語授業の「健全な規模縮小」＝ドイツ語の自由選択化が、三氏の希望通り二外国語必修を卒業要件とする全大学において実現されたと仮定して、いったい「学生数は減少し、教員数はそのまま」などと、誰が信ずるであろうか。選択必修科目であった第二外国語のドイツ語が晴れて自由選択科目に変更されたとともに、(修得単位数が卒業要件に算入されるのか、算入されないかに関わりなく)多くの学生は喝采を叫んで、そのぶんを他の取得し易い授業科目で補うことになるだろう。目に見えて明らかなではないだろうか。「よりインテンシヴな授業が可能」と聞けば、それだけでもう学生は敬遠すること必定である。もちろん、将来の職業への考慮から、また純粋な学的関心から、自由選択科目のドイツ語を履修する学生が皆無になるとは思えないが、それにしても苦行に自ら身を投げる殊勝な学生が少数はいるなどと、今どき誰が信ずるだろうか。こうして自由選択化されたドイツ語の授業が、履修者減少どころか、悪くすると激減を通り越して潰滅の悲運に見舞われないという保証は何もない。とすると、(思い過ごしでなければ幸いだが)ドイツ語ドイツ文学専攻担当の教員を除く教養課程の多くのドイツ語教員が、去就に迷い、はては路頭に迷うことにならないと誰が断言できるだろう。

三氏提唱の授業規模縮小論は、規模縮小後も「教員数はそのまま」と確言し、規模縮小後の措置については、減少したクラスの授業にバラ色の夢を描くだけで、現にドイツ語授業を担当している圧倒的多数の教養課程の教員への配慮は言及外の事柄なのである。大学設置の条件(要綱・基準など)に関する知識に乏しいためか、教員数と学生数・授業数との関係に留意することがない。おそらく三氏は、兼任教師にはお引き取り願っても、専任の「教員数はそのまま」僅少クラスの担当が可能だと予想されているかもしれないが、異常に少ない履修者と、にもかかわらず減少していない専任教員数とのアンバランスが、文教当局なり経営者なりから見咎められずに済むわけではない。それとも三氏は、教授会の自治を楯にドイツ語教育の意義を当局なり理事者なりに説いて、教員数を確保できる高度の政治力・説得力を持たねばならぬと、ドイツ語

教員に要求するのだろうか。

「ドイツ語教員の数を最低限に抑えよ」との「大学行政者あるいは他専攻の代表者たち」からの非難を招かぬためには、「ドイツ語教員間の意識形成という必要がある」と三氏は力説する。つまり、ドイツ語教員相互の間に教育的信念に則った抵抗の論理が形成されれば、「教員数はそのまま」が保証されるらしいのだ。

「健全な規模縮小を実現するためには、高度の政治感覚と繊細な配慮を必要とする」と三氏は言うが、「教員数はそのまま」という発想がたとえ「繊細な配慮」の表現だとしても、現実には現場教員の「繊細な配慮」など歯牙にもかけないのである。大学改革協議会（大学審議会設置までの「つなぎ役」）は、さきごろ公表した「研究協議のまとめ」の中で、教員定数の見直しを含む「教員に関する基準の在り方について」を課題例として提出した。教育改革論議が華やかに飛び交う今日、楽天的な提案としか見えぬドイツ語授業規模縮小論が、これら数多くの論議の中でどれほどの自立性を要求できるだろうか。

4

共同執筆論文のドイツ語必修無用・授業縮小案が、予想外の波紋を広げかねない要素もっていることに気づいたからかどうか、日本独文学会理事会は、来年（1988年）5月に開催される春季研究発表会で、「ドイツ語教育の将来を考える」と題するシンポジウムを特別企画として用意している。席上、種々の意見が開陳されることだろうが、恐らくドイツ語教育の理念をめぐる問題の討議よりも、はるかに多く上記規模縮小案をめぐる問題（とくに縮小論展開の論理的脆弱さと授業縮小後の事後措置の欠落）に討議が集中するだろう。事が現実の生活に関わる問題だけに、「ドイツ語教育の将来」よりも、「ドイツ語教員の将来」の方に論点の比重が傾斜しはせぬかを恐れる。専門課程教員と教養課程教員との積年の対立図式から、生臭い応酬に終始して、理念問題の討議が等閑視されまいよう願いたいものである。

シンポジウムの最後に、学会としての一定の方向が打ち出されるのか、ドイ

ツ語授業の縮小論と現状維持論と拡充論との三すくみの水掛論に終わってしまうのか、結論のほどはわからない。だが結論を出すのなら、この際、拙速は避けられこそすれ遅滞は許されない。何となれば、すでに今年に入ってからでも、臨時教育審議会の第三次・第四次（最終）答申の提出（4月1日、8月7日）、大学改革協議会の「研究協議のまとめ」の提出（9月8日）、大学審議会の発足（9月10日）、その間の東京大学理学部の「理学院」構想の決定（3月18日）、同大学寄附講座の設置（5月6日）というふうに、軒並に一連の改革の動きが着々と進行しつつあり、大学審議会の構想の中にも大学改革協議会の「申し送り」を受けた形で「一般教育の目標や理念の再整理」と「教員定数算定法式の見直し」が課題例として示されてもいるからである。

5

三氏の共同論文の趣意は、多くの教養課程ドイツ語教員に対して、ドイツ語教育への見直しと反省を促すとともに、一つの解決策を試案として提示することであったのであろう。「別冊」の形で折角の提言であったが、その思惑は残念ながら外れてしまった。健全な規模縮小を実現するためには「繊細な配慮を必要とする」と説く一方、それと裏腹に潜む「繊細な配慮」なき先導者意識が見え隠れしていたからだ。ここに見逃せない一節がある。それは、ドイツ語授業規模縮小後のインテンシヴで多様な授業内容の実現のためには、「各専門領域の要望を考慮することと、他専攻の教員と協議が絶えず必要である」と述べたあとに続く文言である。「このことはまた、ドイツ語教育が、抽象的な教養論を唱える代わりに、個々の専門学科に対する補助的な地位の甘受も辞さないということを意味するのである」。

「補助的な地位の甘受も辞さない」と三氏は息巻くが、外国語教育は新制大学発足当初から「補助科目」として規定されていたのだ。しかし外国語教員は、個々の専門学科に奉仕する「補助的な地位」に位置づけられはしなかった。外国語科目は独立の授業科目と設置されているのであって、専門教育の基礎となる授業科目として設置された「基礎教育科目」とは別なのである（「大

学設置基準」19—2)。従って外国語科目は、「各専門領域の要望を考慮」する責務はないのである。どうもこの辺の事情にうといせいか、例によって虚仮おどしのレトリックが登場するのだ。要するに、三氏が言いたいことを読み取って整理すればこうなのであろう。規模縮小によって自由選択化された小人数クラスのドイツ語授業を実質的に「基礎教育科目」に変更する、ドイツ語教員は専門教育の補助的地位に留るべきである——

どうしてここに「補助的な地位」などという語を持ち出し、「補助的な地位の甘受も辞さない」などと息巻くのだろう。一見屈辱とも強がりとも、また一見滑稽な悲愴感を思わせるこの文言の意味するところ由って来たところ、思うに単純ではない。理想と描く小人数ドイツ語クラスのインテンシヴで多様性あるドイツ語授業は、ドイツ語の授業を自律的な言語教育の一つとして主張するような教育理論によってではなく、「補助的な地位の甘受も辞さない」自覚を有するドイツ語教員の基礎教育科目的授業によってこそ可能となる——、ただそれだけのことであろうか。専門上位教養下位という、新制大学発足以来の抜き難い格差意識・対立図式が、おそろしくグロテスクに歪められた形でここに登場しているのである。

前述したように、我が国の現在の大学制度が成立したそもそもの初めから、外国語教育は「補助科目」と規定された。戦後教育改革の歴史を調べればわかることだ。「大学基準」（1947年7月制定）は、1950年の大幅改訂のさい、それまでの「一般教養科目」の呼称を「一般教育科目」に改めたが、それと同時に「一般教養科目・人文科学関係」に含まれていた「外国語」を一般教育科目から切り離し、新たに独立の「外国語科目」を設置した。その間の経緯は、大学基準協会会員諸氏の当時の議論から明らかだが⁽⁶⁾、要するに外国語科目は人文科学的意義を有するが、なお専門諸学の「補助科目」として、人文科学分野から独立させるべきだとして、一般教育同様、前期課程に設置された。一般教育は、大学紛争以降、一般教育と専門教育との有機的連関が強調されて、いわゆる「クサビ型」配置で後半の専門課程に進出したが、外国語科目は変ることなく（保健体育科目同様）教養課程に留まった。これは、大学は学術研究と専門

的職業教育の機関であって、外国語と一般教育は大学学部前の高等普通教育機関（大学予科・高等学校）で学ばれるべきだとする西欧的大学観が、アメリカ型大学制度を受け入れねばならない時期においてもなお、いかに強固に残存していたかを示す好例である。

新制大学の発足時、異質の高等教育諸機関が再編統合される過程において、科目配当と教員配置は比較的穩便に運ばれはしたが、統合再編された母体の質的差違によって、同一大学内に人間臭い格差意識が生じた。専門上位教養下位、研究優位教育輕視という対立図式がそれである⁷⁾。それはそうと、外国語教育はなるほど「補助科目」であったが、外国語教員の地位は「補助的」である必要はまったくなかったのだ。多くの外国語教員は、はじめから専門諸学の予備教育的補助科目としての外国語の教員であることを自覚し、新制大学という新しく生れた精神共同体を構成する一員であることを自認しながら、大学の専門的研究部門ではなく、教育部門を支える一人として学生の指導に当たってきたのではないだろうか。おそらく「補助的な地位の甘受」といった屈辱的な響きをもつ語で表わされるような受忍受苦的な姿勢はなかったと思う。むしろ職業としての語学教師と、それに支えられる研究者（ゲルマニスト）としての、いわば一人二役をバランスよく（比重のかけ方に個人差はあれ）演ずることに、外国語教員の生き方の本領、というか真骨頂があったのでなかろうか。

およそ「選択の原則」もなく、「文法規則の叩き込みから重みのあるテキストへ」と、その授業ぶりが三氏によって批判されるタイプのドイツ語教員は、多くは如上の一人二役型教員であろう。なるほどこの種の教員タイプは、Lehrfreiheitの美名のもとに、教授法らしきものの一切の配慮を退けてきたであろうし、それなりに責められて然るべきかもしれない。しかしこの種のタイプの中にも、その人間的魅力なり学風なりによって学生を高きに導き、学生に終生忘れ得ぬよき思い出を与えた教員だって、少数はいたに違いない。かれらは「補助的な地位の甘受」など、およそ意識すらしなかったであろう。専門諸学科の基礎教育科目を担当するなど考えてもみななかったであろう。

「補助的な地位の甘受も辞さない」との、一見謙虚とも卑屈とも思える文言

が目に入ったとき、読者は一瞬、神経を逆撫でされるような白け気分を味わなかったかどうか。それはさておき、この一文が専門課程の教員ならではの発想と読み取った読者もいたであろう。ドイツ語の授業は、第一外国語であれ第二外国語であれ、専門課程の下請け作業ではないのだ。「甘受」を辞さないの辞すのと、意識する必要はさらさらないのである。

6

従来、大学の外国語教育については、多くの名論卓説を数えるが、外国語教員の養成法について言及されることはほとんどなかった。初等・中等教育における教員免許状のような教職資格は、大学のあずかり知らぬことであった。個別大学によって任用（および昇格）基準に多少の差はあるものの、大学の自由と学部の自治という表看板のもとに、就任希望者は学的業績（論文）と教歴（ないしそれに準ずるもの）が形式的条件を一応満たしたうえで、それらの審査結果が学部教授会によって承認されれば、希望者は晴れて大学教員の席を得ることができた。

ドイツの場合と異なり、Doktorgrad の取得も必要なく、Habilitationsschrift の提出と審査も、それに続く *venia legendi*（大学教員資格）の取得もなく、ラテン語知識を試問されることもなく、*Probevorlesung* も *Antrittsvorlesung* もまったく要求されなかった。従って日本では大学教員としての必要資格とか適性とか人間性が問われることはほとんどなく、専ら研究能力とそれを裏付けるべき論文数が採否を決定した。ドイツ的学風の偏重やドイツの大学制度をモデルとして仰ぎ見る習性にもかかわらず、こと人事関係となると、日本の大学がいかにも村落共同体的意識を残存させ、またいかに研究優先・教育軽視の悪習を脱しきれずに（採用時に外国語教員の担当言語の運用能力も試問されない）、大学を学術研究の府とみなしたがるか、それは教員採用の際に最もよく観察することができる⁽⁸⁾。

この種の旧制帝国大学式遺風の猿真似的な任用基準が、研究主体の有力大学院の教授任用に適用されるならまだしも、新学制成立後に大学に昇格した大学

の人事にまで生き延びて、しかも当該大学の権威づけに利用されているとなると驚くほかはない。新制大学創設後40年近くを経て、「第三の教育改革」が叫ばれる今日、大学教員の養成方法を含めて、大学教員の任用・昇任の基準と任期等の明確化が検討され、抜本的に見直されねばならない時期にきている。大学教員の倫理的自律性が問われるのは、何も大学紛争時においてのみではないのである。

このような情況のもとにあって、三氏の共同執筆論文が、大学の外国語教員養成に言及し、これを「不可欠」の課題として提起した見識は評価されねばならぬ。だがドイツ語教員養成の課題（本論文では「準備しておくべきこと」と記されているが、せめて「身につけておくべきこと」くらいにして貰いたいものだ）として挙げられた要件が、次の三点でしかないことに、いささか不満なきを得ない。

- (1) 文学的テキストだけではなく、多種多様なテキストの読書体験とコミュニケーションの手段としてのドイツ語の十分な運用能力、
- (2) ドイツ語圏社会のアクチュアルな問題について意見を（もちろんドイツ語で）述べられるだけの広汎な知識、
- (3) 一人の作家研究などにとどまらぬ学際的知識（この学際性は「格別に重要である」）。

大学の外国語教員がほとんど大学院で養成されることを考えるなら、将来大学での教職を希望する大学院在学者には、教授法（ここでは Sprachdidaktik）の学習と研究を必修科目として修得させる必要があるだろう、とでも言うのかと思うとそれもない。上記三項目がディダクティクの内容のすべてを満たしているとはとても思えない。実は三氏は「教授法」なるものに信頼も期待も置かない。「教授法についての議論の範囲に留る限り……多くは期待できない」からだ。「いかなる教授法上の実験や改善の試みもまして緊急に必要なのは、根本理念についての議論」であると結論する。では三氏のいう「根本理念についての議論」なるものの中味は何かといえば、「すなわち、ドイツ語教育の枠内では、何を、どのような学生に、どのような目的をもって仲介すればよいのかと

いう議論」なのだ。何と、「根本理念についての議論」が、実は「期待できない」として見捨てた教授法そのものであるのだ。「何を、どのような学生に、どのような目的をもって仲介するのかという議論」こそ教授法の内容をなすものであって、教育上の根本理念というのは、「何を、誰に、何のために (was, wem, wozu) 教えるのか」の議論を基本的に規定する論理のことではないのだろうか。取り違いをしないで貰いたい。教授法は教育理念に支えられるのである。逆に言えば、教育理念をいかに現実化し発展させるべきかの方法論が教授法なのだ。教育理念（三氏の言う「根本理念」）と教授法とは (Wesen と Erscheinung の関係のように) 不可分の統一をなしているのである（「根本理念」についての議論はこれくらいにして先を急ごう）。

旧制大学の大学観に従うなら、教授法などは初等中等教育段階における「学習指導要領」に類するもので、そもそも大学の関するところではなく、“Akademische Freiheit” と “Einheit von Forschung und Lehre” の原理に従って教員各人がそれぞれ思う所を学生に披瀝するだけでよいのだ、ということになろう。ここで参考のため（共同論文の「結語」に従って「均衡のとれたコミュニケーションが成立するために」も）、一例として西ドイツの「大学大綱法」(Hochschulrahmengesetz, HRG) を引き合いに出しても場違いにはならないであろう。同法は1975年12月に成立可決、1976年1月下旬から施行されたが、同法成立に至る揉みに揉んだ6年余の審議過程（1957年学術審議会 Wissenschaftsrat 設置。1969年同法成立のため基本法の一部改正、教育学術省 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft の設置など）は、優に現代大学史の一篇のドラマであるが、それはさておき、同法が「大学教授法の促進」(Förderung der Hochschuldidaktik) を強く大学側に求め、必要な措置を要望していることに注意を喚起しておこう (HRG. § 4.3—5; § 8.4)。大学教授法は、まだ完全に定着したとはとてもいえないが、これが導入せざるを得なかった背景を考えると、この大学教授法なるものも、戦後の大学進学者の激増と高等教育諸機関の量的拡大に伴う大学大衆化の波に抗しきれずに、いわゆる総合制大学 (Gesamthochschule) という新しいタイプの大学の発足を認めざる

を得なくなった西ドイツ文教当局の苦肉の策であると見られなくもない⁽⁹⁾。

事情は我が国も基本的には変らない。現在の四年制大学は、「学校教育法」(第52条)によって、形式的には旧制大学並みに、研究・教育機関としての性格を与えられてはいるが、実状はどう見ても高等教育機関 (Institutions of Higher Education), でなければ中等教育に接続する中等後教育機関 (Institutions of Post Secondary Education) と呼んだ方が似つかわしいといえそうである。従って古典的なフンボルト的大学理念 (“Bildung durch Wissenschaft” “Einheit von Forschung und Lehre” “Lehr- und Lernfreiheit” “Einsamkeit und Freiheit” など) は、今や残念ながら、(西ドイツの伝統的な大学でさえ同様に) 大衆化した大学教育 (Breitenstudium) には適用しにくくなってきている⁽¹⁰⁾。我が国の大学の学部段階、とくに前半の教養課程の未修外国語学習においては、入学したての未熟な学生たちに、英語以外の外国語に興味を起こさせ、その興味を持続させて、さらに異質の文化に目を向けさせ、所期の学習目標にいかに効果的に到達させるか、そのためにはどのような教材を用い、どのように授業を進めればいいのか、つまりさきほど引用した「何を、どのような学生に、どのような目的をもって仲介すればいいのか」に加えて“いかに (wie) 教えるか”という、担当者相互間の didaktisch な共通の認識と方法がどうしても必要になってくる。社会の複雑化・多様化がますます進み、過剰情報化社会の到来がますます近づくに従って、Hochschul- und Sprachdidaktik の必要性が理解されるようになるだろう。先端技術の開発と情報洪水によって時代は変り、学問はますます専門分化の傾向を強めつつあるとき、大学で用いる教材の内容と教員の教授能力と学生の理解力がてんでんばらばらでは、時代や世界の動きに遅れをとり、そのみか人間性喪失の危険にさえ至りかねない (いわゆる “Zeit-Stoff-Schere-Problem”)。こんなときこそ担当教員相互の lehrmäßig-didaktisch な討論が必要とされるだろう。Didaktik といっても、もとより大学であれば、「学習指導要領」のような画一志向的な指導法であってはならず、担当者個々人の教育理念と創意に基く Didaktik でなければならぬことは言うまでもない。

コミュニケーションの手段としての役に立つドイツ語を教授することだけが、大学におけるドイツ語教育の使命ではない。大学における外国語教育には、propaedeutica (Propädeutik) としての、また disciplina (Disziplin) としての側面もあれば、さらに Menschenbildung としての側面もある。言語教育を通じての人間形成、などと “humanistische Bildungsidee” に基く言語教育観を口に出すとたんに、早速ロマンチックなドイツ的「幻想」よ、「教養主義の残滓」よ、「抽象的な教養論」よと一笑に付する向きもあろうが、実は言語教育の役割りは、確かに迂遠な方法であるが、飽食文明のもとで喪失しつつある人間性を回復させ得る一つの教育手段であるところにあるのだ。役に立つ外国語、いわゆる実用語学の教授の必要を認めぬわけではもちろんないが、ドイツ語教員たる者、役に立たぬことを教える勇気をもつことも必要ではないだろうか。言語教授法（視聴覚器具の操作法のことではない）の理論構成と言語教育理念とは不可分の関係にある。大学での外国語（この場合はドイツ語）の教員を志望する大学院生が Sprachdidaktik に関心をもつべき理由も以上にある。

7

理想の小人数クラスの実現を期待し、「結語」のコミュニケーション・ドイツ賛歌へと急ぐ余りのことであろうか、三氏提案のドイツ語授業縮小論には、言及して然るべき縮小後の事後措置案と「繊細な配慮」とが既述のように欠けていた。三氏は、当提案が実現可能な現実性をもっていることをしきりに強調しているが、実現に向うにしては、当提案には実はまだ解決しておかねばならない課題がいくつかある。その若干を取り上げてみる。

第一に、ドイツ語授業の規模縮小による第二外国語の自由選択化は、大学評価基準に従えば「格下げ」を意味する。そこで、規模縮小論者は所属大学の威信低下の甘受も辞さない用意があるか、——これが第一の問題である。

必修外国語の履修条件による大学評価基準は、「二以上の外国語の科目の必修を卒業の要件とする大学」と「一の外国語科目 8 単位の必修を卒業要件とす

る大学」との差、つまり向上基準としての「大学基準」に従う大学と最低基準としての「大学設置基準」に従う大学との差として、大学の威信構造の底部を形作っている。周知のように、大学の威信なるものは、その大学の歴史の古さや規模の大きさ、学術・文化の面での人材供給と貢献度の大きさ、有名教授の在職者数、海外での知名度、指導的階層における卒業者の占有率、博士課程大学院の充実、そのほか入学者の偏差値の高さ等々によるところが多いが、それと並んで外国語の履修条件による評価基準、俗に言えば「格付け」基準は、依然として（特に旧世代の指導者層のなかに）根強く残っている。入学試験の結果からみて、英語のみか英語以外の外国語の修得が到底不可能であることを知りながら、卒業時の就職への配慮から、（無意味なお飾りでしかないのを承知の上で）銘柄大学並みの威信欲しさに、第二外国語を必修化している大学も相当数ある。

必修外国語の科目数によるまったく無意味な大学の格付け基準が徹廃されぬ限り、二外国語必修大学が一外国語必修大学に転身するには、それが「格下げ」を意味するだけに、並々ならぬ決断が必要である。だが全く無意味なこの基準が解消される日も、実はそう遠くはないのである。というのは、現在「大学設置基準」の見直し作業（大綱化・簡素化・弾力化）が、臨教審答申を踏まえて進められているからだ。そのうち、前々から「現状にそぐわず、実効に乏しい」として検討の対象とされてきた「大学基準」が実効性を失うことが目に見えている。おそらく、二外国語履修条件の完全自由化が、懸案中の新しい「大学設置基準」に盛り込まれ、「大学基準」の向上基準（二外国語必修16単位修得）を支えてきた大学観念は、時代の傾向（第二外国語無用）に抵抗する論理を見出せぬままに、その効力を失うことであろう。そしてそれとともに、第二外国語履修条件による大学格付け基準もその存在意義を喪失し、いつしか次第に雲散霧消するに至るであろう。

しかしそのような状況が到来するまでは、ドイツ語授業縮小論者は、ドイツ語を必修科目から自由選択科目に移行させる代償として、第二外国語必修の有無による格付け基準をつねに考慮しながら、第二外国語非必修化による威信低

下を甘受せざるを得ないことになる。

8

次に、第二外国語・ドイツ語の脱必修化による削減単位数（4～8単位）に相当する代替科目を、ドイツ語授業縮小論者は提供できる用意をもっているのか、またいかなる代替科目であれば、威信低下を補い得るか、——これが第二の問題である。これには次の二つが考えられねばならない。一つは、ドイツ語非必修化の必然性を、現在の授業形態に対する現状批判から出発させるだけでなく、ドイツ語の縮小、自由選択化もやむなしと納得させるだけの論拠（現実認識と将来展望に基く）をもって明確に説明することができなければならない。二つ目は、以上の前提を踏まえて、削減されたドイツ語授業数と単位数に見合うべき代替科目が、その教育内容において、ドイツ語授業の非必修化に伴う威信低下を十分にバックアップできるものでなければならない、この二つである。

まず、大学におけるドイツ語学習が、現実的な根拠をかなり失いつつある（unzeitgemäß）という現実認識は、残念ながら大方の認めるところであろう。ゲルマニストを含み、ドイツ語を第一使用外国語とするごく小数の各種専門分野の研究者・職業人を除けば、現実面でのドイツ語の適用範囲・使用価値は、絶望的に狭い。いつどこにいても第九交響曲を聞かされるほどには、ドイツ語の教養価値が重んじられることもない。コミュニケーション用語として、英語がすっかり世界語として定着している現在、上記のゲルマニストまたは各分野のドイツ関係専門家を将来の職業として志望する一部小数の学生以外に、大学でドイツ語を必修として履修する現実的な理由は遺憾ながらない。それだけにドイツ語必修無用・縮小論は、それ自体支持されるに十分な根拠をもっている。だが、ドイツ語ドイツ文学科以外の学生で、恐らく各分野のドイツ関係専門家を目指すのであろう小人数クラスの学生に夢を託すだけで、ドイツ語を履修しない大多数の学生に対する代替科目を提示もしない規模縮小論となると、「健全な」縮小とは言えなくなる。既設諸科目の受講で済ませればいいで

は、第二外国語削減による威信低下を防ぐことはできず、無責任の襷は到底免れ得ない。規模縮小後のドイツ語非履修者に対する事後措置を、将来を見据えた新しい代替科目の構想とその提示によってこそ、規模縮小案は「健全な」規模縮小となるのである。

必修選択外国語 4～8 単位の削減に見合うべき代替科目としては、先端技術の開発、過剰情報化社会の到来、労働市場の変化、生態系及び自然環境の変化等々に則応対処すべき基礎的知識を提供し得る未来志向型・学際的な諸科目（情報処理教育、バイオ・サイエンス、バイオ・エシックス、地域社会論、社会行動論等々）であることが望ましい。ただししかしこれらの科目群は「一般教育科目」「総合科目」（または諸学部の「専門教育科目」ないし、「基礎教育科目」）の枠組のなかで考えられるべき課題であり、当面の問題を逸脱することになる。むしろここでは、第二外国語に代る代替科目として、自国語の表現能力を高めるための新規の授業科目（「文章表現論」「日本語作文」など）の履修が勧められて然るべきであろう（一般教育科目中の「人文分野」に既設している大学もある）。さなきだに劣化した青年たちの自国語運用能力を拡充させることを図る方が、ドイツ語の中途半端な履修よりもはるかに有意義であろう（なお大学生の自国語表現教育に関しては、“Report on the Core Curriculum,” Harvard University, 1979が参考になる）。

9

第三に、ドイツ語の使用価値・適用範囲・教養価値が、履うべくもなく減退してしまった今日、それを承知のうえで、履修者少数なりともあえて「自由選択科目」としてドイツ語クラスの存続を主張する論拠は、一体どこにあるのか、という問題が出てくる。三氏は、「ドイツ語授業の選択制によって（正しくは“ドイツ語の自由選択科目への移行措置によって”）学生数は減少し」と述べて、別に絶無になるとは言っていない。このことからしても、ドイツ語にはまだ学ぶべき価値が残っている、という確信が三氏の前提をなしていることがわかる。

では改めて、学ぶに値するドイツ語とは何なのかと問うと、それはコミュニケーションの手段としてのドイツ語なのだ。ただし、「たいていは学習動機が欠けており、将来ドイツやドイツ語と係わり合いをもつことがないであろう学生」を相手とする「人工的なコミュニケーション志向型授業」で教えられるドイツ語などではない。そうではなくて、「結語」で声高らかに歌いあげる「(日独)両文化間のコミュニケーションの緊密化」と「両者の文化理解」に寄与するドイツ語、「均衡のとれたコミュニケーションの成立」に利益をもたらすドイツ語のことなのだ。「ドイツ語を学んだ日本人がドイツ語を通じてドイツ人とドイツの文化や学問科学を多く受け入れるだけではなく、ドイツ人もまた、ある程度ドイツ語を習得した日本人と、ドイツ語で彼ら自身の文化を論じ……」というぐあいに、「ドイツ語で」「ドイツ語を通じて」交わされる両国文化交流の大賛歌となって幕が下りる。ここにはもはや、古典的フンボルト的な人文主義的教育理念の片鱗は微塵もない。disciplina ないし propaedeutumata としての言語教育理論とか、言語教育による人間形成への寄与などはぜんぜん見るべくもない(第一、これらはロマンチックな「幻想」「教養主義の残滓」としてあっさり葬り去られているのだから)。こうしてひたすらコミュニケーション・ドイチュに寄せる熱い思い(“Bildungseuphorie”)が、ドイツ語授業縮小論の締めくくりとなる。

ところでここで、どうしても避けるわけにはいかない質問が出てくる。三氏は「改善のための提案」の初めの部分で、「何を、どのような学生に、どのような目的をもって仲介すればよいのかという議論」が「根本理念」についての議論」であると語った。最後にきてわかったことはこうだった。

「何を」が、コミュニケーションの手段としてのドイツ語を、

「どのような学生に」が、「将来ドイツやドイツ語と係わり合いをもつこと」があるかもしれない小人数の自由選択クラスの学生(ただしゲルマスティク専攻以外の他専攻の学生)に、

「どのような目的をもって」が、日独両国の「均衡のとれたコミュニケーション」と「文化理解」に寄与するために、——を意味するという こと だ っ

た。

そこで質問だが、「結語」で述べられていたような文化理解のための高度なコミュニケーション・ドイツが、「自由選択科目」という非常に限られた授業時間枠の中で、一体どうして修得され得るのだろうか、ということである。

「何を」「誰に」「いかなる目的で」だけでは、所期の目標は達せられない。それは「いかなる条件のもとにおいてか」が、問われねばならないのだ。ところが三氏は小人数でさえあれば、「よりインテンシヴな授業」と「授業内容の多様化」が可能になると期待するが、「いかなる条件のもとで」の考察がまるで欠落している。カリキュラム用語にうといまま、ドイツ語を「必修から選択に」と言うが、「選択に」の「選択」が正しくは、「自由選択科目」のことであれば、それに割り当てられた授業時間数がどれほど少ないものか、わかりそうなものである。いかに小人数とはいえ、限られた授業時間の枠内では、高度のコミュニケーション・ドイツの獲得は無理である。しかもゲルマニスティク専攻以外の他専攻の学生がだ。もちろん自由選択クラスでの履修をあえてするのであるから、出席者は各分野でのドイツ関係の職種を将来の職業目標とする学生か、ドイツ文化一般に強い関心を有する学生であろう。だがそれにしても、本来、外国語学部ドイツ語や文学部ドイツ語ドイツ文学専攻に要求されるべき高度のコミュニケーション・ドイツの表現能力が、他専攻の自由選択クラスに要求されるのは明らかに筋違いである。

要するに事情はこうだったのだ。はじめは、選択必修第二外国語としてのドイツ語の無意無益な大衆の授業を何とか改善しようとして、本来のあるべき授業形態を求めたのだが、そのうちに必修選択から自由選択への科目移行措置によって、学習意欲旺盛な学生だけで構成される「インテンシヴな授業を可能にする小さなクラス」を構想し、それを「改善のための提案」の骨子にした。ところが、その小さなクラスに寄せる期待だか熱い想いだかが、いつしかふくれ過ぎてしまったのだ。当初の問題は第二外国語としてのドイツ語の在り方をめぐる論議だったが、いつしかその問題は消えてしまい、「小さなクラス」に話が及んだ。ところが最後に至って、自由選択クラスのドイツ語授業であること

も忘れ、「小さなクラス」の他専攻の学生とゲルマニスティク専攻の学生とを同一視するに至ったのだ。

10

三氏のドイツ語教育論の目標は、日独両国間の文化理解と均衡のとれたコミュニケーションを可能にする高度のドイツ語運用能力を学生に与えることだった。その目標の実現は、「将来ドイツやドイツ語と係わり合いをもつこともないであろう学生」を排除した「小さなクラス」で行われねばならなかった。これが「健全な規模縮小」の中味であった。規模縮小後の事後措置の杜撰さや「繊細な配慮」の欠落については今は措くとしても、小さな自由選択のクラスの学生に、ゲルマニスティク専攻の学生に要望すべき教育目標を期待したのは真違いであった。

ゲルマニスティク専攻以外の他専門の学生に、目標とする高度のコミュニケーション・ドイツ語を期待し、そのための授業形態を構想すること自体には、実は何の誤りもないどころか、むしろ賛成である。だが、その教育構想も「選択必修科目」で不可能なら「自由選択科目」で、と考えることがそもそもの思い違いであったのだ。「自由選択科目」という制約された枠の中では、上述したように、その目標の達成は不可能であることがわかった。では、ゲルマニスティク専攻以外の他専攻の学生に高度のドイツ語運用能力を与えようとするなら、その教育目標はどのような枠の中で実現の可能性を求めればいだろうか。現行大学の「授業科目」「授業課程」「卒業の要件」の示す諸条件のもとでは到底不可能である。従って上記の教育目標の実現を希望するなら、現行「大学設置基準」の改訂を企図し、新しい条件作りを構想することから出発せねばならない。

現在進められている大学設置基準の見直し作業には、卒業要件の中に、これから述べようとする「主専攻科目」と「副専攻科目」を設置するというような構想は全くない。「大綱化」「簡素化」という掛声が念頭にあるためか、主専攻・副専攻というようなシステムは、恐らく文教関係者には及びもつかない構想

であろう。だが、これからの我が国の高等教育の在り方を考える場合、卒業要件の中に「主専攻」「副専攻」を制度化する必要性は、今後の課題として十分に考えられてよいであろう。ゲルマニスティク専攻でない他専攻の学生に、ゲルマニスティク専攻学生並みの高度のドイツ語運用能力を与える保証は、今のところ卒業要件の中に「主専攻」と「副専攻」の両学科課程を設置し、他専攻学生のドイツ語クラスの授業科目のいくつかを「副専攻」として認めるという構想によるほかはない。

既に述べたように、将来は現在以上に複雑多岐で多様性と変化に富んだ高度情報化社会となるだろう。このような時代にあって、大学に学ぶ学生に、一つの専攻学科の修得で満足するのではなく、時代の進展や変動する社会に即応対処できるためにも、別な対処の仕方、別な生き方の可能性を考えさせるように仕向けてもいい時期にきてはいないだろうか。西ドイツの大学で伝統的な「主専攻 Hauptfach」「副専攻 Nebenfach」のシステムを、日本の大学教育の中に導入する考えは（これぞ正に「均衡のとれたコミュニケーション」ではないか）、目下どこにも見られないようだが、日本の大学教育の構想からいっても、教育環境の活性化を図る意味からいっても、今後の課題として取り上げられてよいであろう。

主専攻と副専攻との修得単位数の配分方法、諸学部諸学科との連絡調整などの細部については今後の検討として、ともかくも、ゲルマニスティク専攻でない他専攻学生に高度のドイツ語能力を教授できる可能性は、恐らくこの「副専攻」の制度化によってのみ実現されるであろう。例えば経営学専攻の学生が将来の職業活動を考慮して、ドイツ語科なりドイツ文学科なりで修得したゲルマニスティク関連の科目の何単位かを副専門科目に充当したり、逆にゲルマニスティク専攻の学生が、同じように卒業後の活動分野を考えて、情報科学専攻の学部・学科で修得した情報教育関連の科目を副専門科目として認めさせるというふうなのである。参考例としては、教員免許状を取得しようとするれば、学生は専門科目とともに教職専門科目を修得しなければならないが、事情はこれと類似している。つまり教職専門科目相当単位数（約20単位）を「副専門科目」と

して認めることにより、ここにドイツ語の「小さなクラス」の教育目標は達成され得るのである。自由選択科目の第二外国語授業として「小さなクラス」で学ぶ他専攻の学生を、いわばゲルマニスティク学科に引き入れる形で、ゲルマニスティク専攻の学生とともに学ばせ（他学部他学科の聴講という制度ではなく）、修得単位数を「副専攻科目」として認めるというこの方法によって、他専攻の（明確な学習目標をもった）学生のドイツ語学習にかなり大きな活性化作用を与えることができるだろう。ただしこれは「副専攻」制度が実現しさえすれば、のほなしである。

注

- (1) 新制大学が「学校教育法」（1947年3月）及び「大学基準」（1947年7月制定、「大学設置基準」の公布は1956年10月）に基いて発足したのは1949年4月からであるが、その前年4月から公私立12校の新制大学が占領軍当局（GHQ民間情報教育局・CIE）の意向によってスタートした。新制大学40年といったのは、1948年4月を起点としてのことである。
- (2) W. v. Humboldt の名と分かち難く結びつくドイツの古典的言語教育理念は、言語教育をコミュニケーションの手段として人間相互の理解に役立たせることではなく、人間の自律的倫理的教化を促すことであった。
- (3) この点に関するCIE（GHQ民間情報教育局）の示唆・勧告、いわゆる「内面指導」がなかったことは、現在我々が見ることのできる資料・記録類で確認できる。占領軍当局にしてみれば、教育の民主化を学校組織の再編成で示すこと（旧制高校の廃止、師範学校の大学昇格など）が先決であった。外国語教育の内容に立ち入る余裕はなかったと見るべきであろう（米国内の日本占領関係保管文書の今後の検討によっても、別な事実は出てこないであろう）。
- (4) 共同執筆者の一人が書いた別な論文のなかには、「法的基礎は大学設置基準法の一片の抽象的な規定でしかなく云々」という文面がある（上田浩二「理念問題の視点と課題」『語学教育論集2』早大語研 1987）。「大学設置基準」が省令であって法令ではなく、従って法的規制はないことを、執筆者は知らないらしい。大学の法的基礎は「学校教育法」（第52～70条）によって与えられている。どうやら執筆者は「大学設置基準」と「大学基準」の違いはおろか、大学関係諸法令の類いを全く理解していないようだ。上記の引用文は、従って何の意味をもたない。三氏は、将来のドイツ語教員たる者に必要な三項目を挙げ、「学際性は格別に重要である」と述べているが、大学のドイツ語教員が大学のドイツ語教育論義を展開するのであれば、大学制度や大学教育に関する基礎的知識も、もつべき学際性として「格別に重要」なのではあるまいか。

- (5) この共同論文を読まされたドイツ人は恐らくこうつぶやくだろう。「驚くなかれ、日本では全大学生が我がドイツ語を学んでいるのだそうだ。ドイツ語は日本の大学では生物にとっての水と空気にも等しい重要な科目らしい。ちょうど、かつての我が国の教養市民階層が、ギムナジウムでラテン語を叩き込まれたように。この論文によると、ドイツ語の授業の現状に対する先生方の風当りは大変強いようだが、これは終戦後のギムナジウムのラテン語授業縮小に対する古典語教師たちの嘆きとどこか似ていますね」。ドイツ人は更にこう続ける。「ラテン語は社会の階層分化を促進する道具であると、永きにわたって非難されてきましたが、しかし人間形成と学問的基礎の開発に果たした役割（認めない、また認めたくない人もたくさんいますが）は認められてもいいでしょう。ところでラテン語は、中世キリスト教社会の知識階層のあいだでは、立派にコミュニケーションの手段としての役割を果たしましたが、今どきラテン語が全世界のコミュニケーションの手段であるなどと思っている人は一人もいません。19世紀なかばから20世紀の初めにかけて、アメリカやその他の国々の学者先生方が我が国の大学に大挙して押し寄せた頃なら、ドイツ語も学問世界では押しも押されもしないコミュニケーションの用語であったでしょう。

だが世界の事情はすっかり変わりました。この論文をお書きになられた先生方は、ドイツ語を通じて日独両文化、両国民の均衡のとれたコミュニケーションを祈念しておられますが、それなら英語を使えばいいのです。コミュニケーションの手段として無理にドイツ語を学ばせる必要はないかもしれませんよ。世界語である英語を使いましょう。我が国の中等教育でも、コミュニケーションとしての英語をかなり重要視して教えておりますから」。こう言ったあと、ドイツ人は次のように締めくくることがであろう。「コミュニケーションの手段としてドイツ語を学んでくれるのも有難いですが、それよりむしろ、ドイツ語を学ぶことによって、我が民族が創造した高度の文化に触れ、そのことが日本の大学生諸君の人間形成なり学問への情熱に連なればいいと思っております。はいそれまで」。

- (6) この問題に関しては次の二著を参考にされたい。大学基準協会編『大学基準及びその解説』（1950年7月改訂版）の中の「補助科目としての外国語の設け方」の項。海後宗臣・寺崎昌男『大学教育』（『戦後日本の教育改革 9』1969年）第5章第4節）のうち、とくに401～407頁。ついでながら、ここでいう「補助科目」とは、議論の文脈からして明らかなように、高度の専門教育の前の予備教育・準備教育、すなわち *propaidea*, *propaedeutica* (*Propädeutik*) のことである。のちに「大学設置基準」（1956年）第19条第2項で規定された専門教育のための「基礎教育科目」とは異なる。
- (7) 新制大学の成立とともに生まれた同一大学内部の格差意識・対立図式にもてあそばれる大学人の心理構造、これは社会心理学的な課題としても、当節流行の歴史的社会科学 (*historische Sozialwissenschaft*) の対象としても、またとない絶好のテーマたり得るであろう。ことに旧制度から新制度への移行期を学生または教員として体験した研究者・大学関係者にとってみれば、自己分析を通じての大学人・知識

人の心理学が成立し得るまたとない好機である。

- (8) 日本の最も代表的な大学である東京大学が、ドイツの大学制度を *Leitbild* として発展したという、いわゆる「帝国大学・ドイツモデル説」が、いかに真実に遠いか、またこの神話にとりつかれた日本の大学人の権威主義的保守性が、いかに大学の正常な発展（とくに新学制成立後の）を妨げてきたか、その上さらに日本の大学のドイツ亡者どもの残滓が、いかにいまだに日本の大学にくすぶり続けているか、これらの問題については既に次の論文で取り扱った（杉浦忠夫「危機に立つ一般教育・その1」『明治大学教養論集』通巻190号 1986年3月）。
- (9) 西ドイツの大学大綱法と総合制大学についての参考文献として次の二著のみを挙げておく。“Hochschulrahmengesetz-Kommentar” 1978 Tübingen; Christoph Lüth: “Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland” 1983 Bad Honnef
- (10) ベルリン大学創設に結晶し、Wilhelm von Humboldt によって代表される古典的なドイツ大学の理念は、すでに現代的意義を失ったのではないかと問われてから半世紀を経た。フンボルト的大学理念は、1950年代に始まる西ドイツの大学改革をめぐる教育論争の中心に立たされたが、その間この問題に終始情熱的に傾倒し続けた大学人は、ヘルムート・シェルスキー（1912～1984）であった。ドイツ大学史に関する規模雄大な歴史的社会的分析を通してシェルスキーが提起した問題、すなわちフンボルト的大学理念は現代の大学制度の中で実現され得る適応性をもっているかという問題は、はじめのフンボルト大学理念の断呼擁護の主張から、最後のフンボルト大学理念の終焉宣言に至るまでの起伏に豊かな論理展開の中に鮮やかに見てとれる。

Helmut Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*. (rde) 1963, 2. erweiterte Auflage. 1971

ders.: *Abschied von der Hochschulpolitik oder die Universität im Fadenkreuz des Versagens*. 1969.

Ota Weinberger/Werner Krawietz: *Helmut Schelsky als Soziologe und politischer Denker*. Stuttgart 1985.

机上の学者としてでなく、大学改革の実践家としてのシェルスキーの苦渋に満ちた結論にもかかわらず、まだ我々は、フンボルトの大学理念が現代に生きる意味を喪失したとは考えない。フンボルト的大学理念を制度化することはとても不可能としても、大学が時代の変化と社会の要請に適応できる柔軟さをもつだけでなく、時代と社会の動きに抵抗し、あるべき人間像を提示できるだけ学問的責任と倫理性をもつべきであるとするなら、この“Anpassung und Widerstand”を支える基本理念こそ、フンボルトの大学理念でなくてはならない。“Bindung und Kooperation”が現代の学問・技術を定式化している中であって、“Einsamkeit und Freiheit”理念の生きる道は確かに厳しい。WissenschaftとSprachbildungを通しての人間形成・人間の倫理的自己完成を説くフンボルトの教育理念は (aristokra-

tisch で kontemplativ な臭味が unzeitgemäß と受け取られるかもしれないが), 大学がどんなに大衆化され, 学校化されて (verschult) も, 大学をして大学たらしめる究極の理念として生かされるべきなのだ。大学教育の基本理念を提供し, 大学の頹廃を防ぎ得る原理は, 超現代的な論理よりも, 以外に unzeitgemäß な「幻想」と思われる教育哲学によって支えられるのかもしれない。フンボルトの教育理念は, そもそも大学問題を考えるときに, つねに想起 (anamnēsis) するべきアイデアなのである。